

# Kwieciński, Zbigniew

---

## Konflikt uspołecznienia i etatyżacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 8 (216), 145-166

---

1990

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Ośrodek Studiów  
Kulturowych i Edukacyjnych  
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*

*Zbigniew Kwiecieński*

### KONFLIKT USPOŁECZNIEŃ I ETATYZACJI W WYCHOWANIU (W WARUNKACH PRZESILENIA I ZMIANY SPOŁECZNEJ) \*

Pomóc dzieciom, młodzieży wchodzącej w życie, prowadzić ich przez wczesne okresy ich rozwoju tak, aby młodzi umieli pożytecznie i zgodnie współżyć, współpracować, współdziałać z innymi, by godzili zaspokajanie własnych potrzeb, zainteresowań, ambicji i marzeń nie tylko bez czynienia szkód innym, ale z korzyścią innych ludzi, szerszego otoczenia i społeczeństwa. Tak rozumiane uspołecznienie jest niekwestionowanym składnikiem ideałów wychowania, celów wychowania wszystkich nowożytnych systemów i instytucji wychowania, jest elementem programów licznych organizacji i instytucji, które bezpośrednio lub pośrednio czy ubocznie deklarują zamiar wpływania na kształtowanie osobowości i zachowań swoich członków.

Równie uniwersalnym, powszechnie przyjętym celem wychowania jest wdrażanie do ról obywatelskich, to jest takie prowadzenie wychowanka, aby z własną akceptacją, dobrowolnie, a w każdym razie bez sprzeciwu czy nawykowo, uczestniczył on w funkcjonowaniu państwa, by ochocho i prawidłowo spełniał przepisane prawem obowiązki obywatelskie i aby w ramach przepisanych granic korzystał z przywilejów i praw obywatelskich. Do obowiązków tych należą, na przykład, udział w obronie kraju i poddanie się przewodzeniu ustanowionych (tak czy inaczej) władz państwa, działających w imieniu i interesie całego narodu. Tę sferę celów, treści, środków i skutków wychowania trafnie nazwał J. Chałasiński u o b y w a t e l n i e m, podkreślając zarazem ogromną rolę przełomu w rozwoju świadomości jednostki i zbiorowości w przejściu od myślenia kategoriami prywatnymi, rodzinnymi i lokalnymi do myślenia i odczu-

\* Opracowanie wykonane w RPB — III. 53. 11

wania kategoriami szerszej wspólnoty: narodu, jego państwa i społeczeństwa.

Wychowanie dla społeczeństwa i wychowanie dla państwa są więc niekwestionowanymi składnikami celów wychowania, kształtującego jednostki do uczestnictwa i stawiania sobie zadań ponadosobistych: uspołecznienie i uobywatelnienie są istotnymi składnikami procesu socjalizacji, wrastania i wdrażania jednostki do ról, norm i wartości jej szerszego otoczenia społecznego.

Uniwersalność i wzajemne harmonijne zespolenie tych dwu sfer celów, procesów, czynności i efektów socjalizacji (wychowania) zdają się być oczywiste, gdy czyta się programy wychowawcze, deklaracje ideowo-wychowawcze instytucji i organizacji.

Harmonia ta i owa oczywistość burzone bywają bez trudu, gdy jednak spojrzy się bliżej na nowożytną historię, także na dzieje najnowsze powszechne i naszego kraju. Ideały i cele wychowania określane są przez ruchy społeczne, doktryny filozoficzne, polityczne i religijne, przez partie polityczne, organizacje społeczne i rządowe. Zależą więc bardzo ich treści od biegu wielkich zdarzeń politycznych i od ich rezultatów. W obrębie ruchu socjalistycznego, zmierzającego do zniesienia wielkiej własności prywatnej i uspołecznienia jej, wysuwane były i są hasła radykalnego lub stopniowego zniesienia państwa, demokratyzacji państwa, uspołecznienia państwa, sprawowania władzy przez samo społeczeństwo albo reprezentacje całego społeczeństwa (rady, samorządy) z ustanowieniem kontroli nad trybem powoływania i kontrolowania przedstawicieli przez tych, których oni reprezentują. Z drugiej strony widoczne stało się, zwłaszcza w okresach przesilen politycznych i zwiększonej też wtedy krytyki społecznej, że trwałą tendencją „mandatariuszy” społeczeństwa jest ich odrywanie się od interesów mas i przekształcanie się w funkcjonariuszy państwa, de facto przeciwstawiających się interesom własnego społeczeństwa. Funkcjonariusze ci przejawiają wielokrotnie zaobserwowaną, opisaną i objętą protestami społecznymi tendencję do solidarnej obrony własnych interesów oraz do przystosowania do nich zarówno podstawowego instrumentu umacniania państwa, to jest prawa, ale też instrumentów ich powoływania, kontrolowania i regulacji. Chodzi tu, na przykład, o wpływ na przebieg wyborów, wyniki konsultacji społecznych, pozyskiwanie akceptacji społecznej, wyciszanie protestów i krytyki społecznej, ograniczanie sfery wyboru i samoregulacji na niższych szczeblach, potraktowanie procedur tajnych i jawnych głosowań tak, by przynosiły oczekiwane wyniki, sterowanie środkami opiniotwórczymi, kanalizowanie i izolowanie rodzących się enklaw rzeczywistej lub potencjalnej opozycji czy grup nagłośnionej krytyki politycznej. W takich okresach, zwanych w naszej najnowszej historii „okresami błędów i wypo-

czeń”, „woluntaryzmu i arogancji władzy”, tworzą się w centrum władczym, w wymiarach lokalnych i w pionowych powiązaniach centrum z regionami bardzo silne ponadpaństwowe więzi ludzi z aparatu politycznego, państwowego (ustawodawczego, wykonawczego i kontrolnego), aparatów przemocy i ludzi z aparatów wyspecjalizowanych usług wzmacniających państwo (propaganda masowa, wychowanie szkolne i pozaszkolne).

Istnieje więc możliwość, empirycznie i historycznie doświadczona, że pod hasłami realizacji interesu społeczeństwa i jego perspektywicznych celów oraz w imię umacniania państwa demokracji ludowej, wyrasta potężna dysponująca majątkiem narodowym, uzbrojoną armią, tajną policją i pełnym aparatem perswazji, nagradzania i represji w majestacie prawa, ponadpaństwowa i antyspołeczna struktura. Przeciw niej zwrócone są cykliczne wybuchy robotniczych protestów. Pojawiają się wtedy hasła i programy ponownego uspołecznienia państwa (a więc: resocjalizacji państwa — jak to określił S. Magala), w tym także ponownego uspołecznienia oświaty, uspołecznienia szkoły. Z takiej perspektywy te, zdawałoby się oczywiste, programy wychowania państwowego, obywatelskiego stają pod przęgierzem podejrzeń i krytyki, że były narzędziami podporządkowania myślenia, orientacji wartościującej, zachowań dzieci, młodzieży i dorosłych obywateli koncepcjom i działaniom wąskiej elity władzy i jej „szarego aparatu”, koncepcjom i działaniom nie realizującym bynajmniej interesu ogólnospołecznego, czy klasowego.

Rysują się tu jednak bardzo trudne problemy. Uspołecznienie wielkiej własności prywatnej, dokonane w wyniku rewolucji socjalistycznej, zrealizowane zostało poprzez ich nacjonalizację, to jest przejęcie środków produkcji przez naród. W sensie faktycznym i prawnym przejęcia tego dokonało państwo, jawny prawny reprezentant narodu jako całości. Jak zatem ponownie uspołecznic (zresocjalizować) podstawowe środki produkcji, przemocy i perswazji (propagandy i wychowania), gdy raz już zostały znacjonalizowane (uspołecznione = upaństwowione)?

\*  
\*       \*  
\*

Pojawiają się koncepcje odnowy państwa w celu jego lepszego i pełniejszego uspołecznienia, to jest takiego ponownego przekształcenia go i zreformowania, aby służyło rzeczywiście i efektywnie własnemu społeczeństwu i aby samo społeczeństwo bardziej podmiotowo uczestniczyło w stanowieniu, funkcjonowaniu i kontrolowaniu własnego państwa.

Jakież to koncepcje? Jedna z nich — to koncepcja przywrócenia społeczeństwu, jego poszczególnym członkom i grupom, inicjatywy i podmiotowości, ponowne rozproszenie władzy i wielkiej własności na rzecz

jednostek i wspólnot lokalnych. W oświacie miałyby to być między innymi szkoły samorządowe, szkoły oddane społecznościom lokalnym i grupom (tj. społecznościom terytorialnym, wyznaniowym, politycznym itp.), powstanie instytucji roszczeń, mediacji i konsultacji.

Druga z nich — to koncepcja ponowego zweryfikowania procesu uspołecznienia środków produkcji, przemocy i perswazji, zweryfikowania z punktu widzenia czystości i pełni zasad rewolucji socjalistycznej. Chodzi wtedy o pełną likwidację prywatnych środków produkcji, o pełną nacjonalizację (upaństwowienie) środków oddziaływania wychowawczego przez likwidację wielośrodkowości wpływów ideologicznych. Te dwie koncepcje wymagają dla ich zrealizowania radykalnych zmian struktur politycznych, przeciwstawienia się dotychczasowym tradycjom, likwidacji bądź dotychczasowego aparatu władzy, jego instytucji i odsunięcia od nich ludzi w nim zatrudnionych, bądź naruszenia struktur społecznych i kulturowych głęboko zakorzenionych w społeczeństwie (likwidacja lub zasadnicze ograniczenie wpływów Kościoła, likwidacja chłopskiej gospodarki rodzinnej).

Największe szanse akceptacji społecznej ma wtedy i z takiej perspektywy koncepcja trzecia: solidarnie przeprowadzonej odnowy społecznej, to jest takiego uzdrowienia państwa — w drodze umowy społecznej — by jego funkcjonariusze nie sprzeniewierzali się interesowi społecznemu i aby na powrót stali się mandatariuszami (lub by zostali zastąpieni fizycznie nowymi mandatariuszami bez zmieniania struktur politycznych i sposobu ich funkcjonowania).

Koncepcja pierwsza: reprivatyzacji własności, na skalę systemową, deglomeracji władzy państwowej i usamorządowania procesów produkcji, kontroli społecznej i wychowywania jest z kilku powodów nie-realna. Budzi sprzeciw strażników globalnego układu sił w świecie i zastaje samo społeczeństwo nie przygotowane do podmiotowości i samostanowienia (właśnie w wyniku wcześniejszych procesów eksterioryzacji decyzji, ich wykonywania i kontroli). Druga — jawnie umacniająca uprzednią ponadpaństwową strukturę władczego centrum — budzi społeczny sprzeciw (lub grozi takim sprzeciwem).

Pozostaje więc trzecia. Społeczeństwo powierza jednak jej realizację zawodowym funkcjonariuszom struktury państwowej i suprapaństwowej z okresu „błędów i wypaczeń”, próbując zabezpieczyć się jednak przed nimi poprzez: uroczyście złożone przez nich zapewnienia czystej realizacji celów i interesów społecznych, przez wprowadzenie nowych mandatariuszy na scenę polityczną („poszerzenie społecznej bazy rządzenia”) i ożywienie procesów odnowy legislacyjnej oraz odnowę i rekonstrukcję społecznego zaplecza władzy politycznej, a także oddzielanie tej ostatniej od administracji i jej kontroli.

Wkrótce podstawową troską ludzi ze starych struktur ponadpaństwowych realizujących „proces odnowy” stać się nieuchronnie musi stworzenie instytucjonalnych, mocnych gwarancji ich własnej stabilności, nie powtarzania się możliwości ponownego wybuchu roszczeń klasy, w której imieniu rządzą i która legitymizuje ich władzę. Podstawowym i wystarczającym środkiem mogłyby być sukcesy gospodarki i obfitość dostępnych dóbr na rynku. To jednak jest trudne (właśnie w efekcie zastąpienia w poprzednim okresie racjonalnej gospodarki przez chęć planistów, rozgrabianie i trwonienie dóbr społecznych przez elitę władzy i jej szerokie zaplecze). Efekty — zadłużenie kraju na wielką skalę, dezorganizacja procesów gospodarczych, dysharmonia i niska funkcjonalność podsystemów ekonomicznych, zniszczenie motywacji do pracy rzetelnej i twórczej, wyniszczenie innowacyjności i samokontroli, upowszechnienie nepotyzmu, korupcji, niedbałstwa, niesolidności, złodziejstwa, wzajemnej nieufności. W krótkim czasie trudno więc uzyskać sukcesy ekonomiczne, stabilizujące „odnowione” struktury społeczne.

Pozostają inne argumenty: *perswazja* (że trzeba cierpliwie czekać — znosząc „przejściowe trudności” i zaciskając pasa — na wspólnie wypracowane efekty słusznie obranej drogi rozwoju) i *przymus* (wobec tych, którzy głośno artykułują swoją niecierpliwość, nieufność czy wrogość, wobec autorów, realizatorów i strażników tak obranej, „jedynie słusznej” drogi radykalnych przemian).

Nieokielznany wybuch roszczeń, wzmacniany przez gwałtownie otwarte kanały społecznej komunikacji, przez nowe instytucje wymuszania na władzy ustępstw (strajki, demonstracje, potyczki uliczne, „negocjacje” prowadzone z pozycji siły), czyni próby perswazji władzy wobec społeczeństwa nieskutecznymi.

Zastosowany więc zostaje przymus bezpośredni państwowego, mającego oparcie prawne, aparatu przemocy wobec własnego społeczeństwa, wobec jego większości.

Z perspektywy socjalizacji i skutków wychowawczych prowadzi to gwałtownie, skokowo do niezwykle trudnych problemów, gdyż wywołuje kryzys legitymizacji władzy państwowej, przesilenie tożsamości osobowości ludzkich (w efekcie anomii i alienacji). Na skalę niespotykaną wzrasta potencjalna rola szeroko pojętych procesów edukacji i wychowania, które muszą szybko zastąpić środki przymusu bezpośredniego tak, aby uzyskać nie tylko adaptację strategii rozwoju i politycznego status quo, ale by możliwie szerokie rzesze ludzi ponownie uznały przyjęte wizje rozwojowe za własne, osobiście uznawane i broniące, czy to z pozycji uniknięcia większego zła, czy to obrony własnych interesów, czy — wreszcie — identyfikacji z nowymi wykładnikami sensu.

Jest to tym bardziej trudne, że w warunkach parokrotnego paro-

ksyzmu systemu, parokrotnie zawiedzionych nadziei, tracą społeczną wiarygodność dotychczasowe koncepcje wychowawcze, dotychczasowe struktury sterowania, zarządzania, regulacji i kierowania oświatą i wychowaniem, a kryzys ekonomiczny i kryzys motywacji kładą się ciężkim brzemieniem na materialnej i psychologicznej infrastrukturze procesów edukacyjnych.

Zanim więc system oświaty i wychowania odzyska należyłą moc reedukacyjną i funkcjonalność swych organicznych instytucji, zastosowane zostaną pozaedukacyjne środki przesłaniające przymus i zastępujące jego odczuwanie w społecznej świadomości.

Problem sprowadza się więc do ponownego uzyskania akceptacji dla istniejących struktur panowania, to jest do reetatyzyzacji obywateli w warunkach wzmocnionej zdolności społeczeństwa do artykułowania roszczeń do ponownego uspołecznienia tych struktur, to jest do resocjalizacji państwa. Rozwiązanie tego problemu jest możliwe tylko w drodze manipulacji wszystkimi dostępnymi środkami, w tym także z użyciem kształcenia, wychowania i badań pedagogicznych.

„Manipulacje” rozumiane są jako techniki oddziaływań na ludzi w taki sposób, aby nie byli oni świadomi, czemu służą te działania wobec nich i w czym sami aktywnie uczestniczą. Jednakże poziom „wyłączenia” świadomości ludzi, którzy są przedmiotem czy instrumentem działań manipulatorskich może być rozmaity: od (1) zupełnie nieświadomego, przedmiotowego poddania się zewnętrznemu sterowaniu; poprzez (2) różne odmiany „gry” pomiędzy manipulującymi a manipulowanymi (którzy dla gratyfikacji osobistych lub dla uniknięcia kar udają, że nie rozumieją celu i środków manipulacji); aż do (3) świadomego w pełni włączenia się do czynności manipulatorskich, będąc z pozoru po stronie i pośród ludzi — przedmiotów manipulacji. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z całą skalą różnorodnych postaw konformistycznych i eskapistycznych, z wielością odmian zachowań anomijnych i przystosowawczych (por. K. Szafraniec, *Anomia — przesilenie tożsamości*, 1985). W przypadku trzecim mamy do czynienia z Miłoszowym „Ketmanem”, rodzajem „gry dwóch oszustów”, którzy obydwaj zdają sobie sprawę z prawdziwych celów działań, z rzeczywistego znaczenia symboli i zdarzeń, ale uczestniczą w grze, do końca zachowując — we własnym interesie — maski. Krańcowym przypadkiem są tu, wcale nie rzadkie, przypadki grania rytuału opozycji i jednoczesnego zbierania gratyfikacji za lojalność wobec manipulatorów.

W każdym razie — w okresie przesilenia, w którym rozpada się spójność i prawomocność (naturalne powszechne uznawanie za słuszne) dotychczasowych systemów wartości, załamują się ideologiczne uzasadnienia wizji rozwojowych i tracą społeczne oparcie legitymujące się nimi

struktury polityczne — na wielką skalę występuje konflikt naturalnych procesów socjalizacji i instytucjonalnie zorganizowanych czynności wychowawczych.

Z jednej bowiem strony mamy do czynienia z podwójnym niejako wzmocnieniem pierwotnych wymiarów kryzysu (według ich ujęcia przez P. Sztompkę, 1982), to jest z większym nasileniem, z samowzmacniającym się nałożeniem na siebie: anonii (dysocjacji systemów wartości; próżni aksjonormatywnej; rozpadu więzi społecznych; przesilenia tożsamości osoby ludzkiej), alienacji (poczucia obcości, przedmiotowości i instrumentalności w procesach politycznych i gospodarczych) i depresji (zagrożenia elementarnych potrzeb).

Z drugiej strony proponowane dotychczas i ponownie cele, wzory i środki wychowania traktowane są awersywnie. Dotychczas bowiem zaproponowany i na skalę państwową administracyjnie wdrożony do szkół różnych szczebli „system wychowania” oparty był na przesłankach behawioryzmu. Oferowanie wyborów moralnych zastępowano w nim (w teorii, metodyce i w praktyce) tresurą do ustalonych i przepisanych szczegółowo (przez odgórną rozumną wolę polityczną) ról, uzasadnionych, poprzez tych, którzy wiedzą lepiej i widzą jaśniej „jedynie słuszną drogę”. Ta przymusowa tresura, sterowanie rugujące ofertę i wybór, zostały wyniesione do rangi obowiązującej metodyki pracy szkół i nauczycieli. „System” ten najdoskonalej wypróbowano w czasach, w których „ciemności kryły ziemię”, w okresie patologii państwa stalinowskiego.

Czyż dziś nie obserwujemy próby ponownego stosowania tegoż sposobu myślenia i wdrażania podobnych „systemów”, znowu przesłoniętych frazeologią humanizmu, socjalizmu, dialogu, pluralizmu i partnerstwa? Tymczasem powszechnie już wiadomo z poprzednich doświadczeń praktycznych, że jest to pełne przeciwieństwo wszelkiego humanizmu, zwłaszcza humanizmu w jego najgłębszym rozumieniu i socjalizmu z jego zasad, głoszących postęp w zakresie możliwości rozwoju, wyborów aksjologicznych, wolności każdego człowieka, kształtowania samoświadomości i motywacji każdego w odniesieniu do jego miejsca i udziału w zmianie świata na lepszy, w zakresie powiększania sfery braterstwa społecznego, poczucia wspólnoty (w miejsce walki i rywalizacji o dobra i o pozycje w hierarchii).

Praktyczna klęska takich „systemów wychowawczych” znosi możliwość ich ponownego skutecznego zastosowania i skazuje je na przegraną w rywalizacji z praktykami socjalizacyjnymi w rodzinie, w grupach rówieśniczych i w strukturach społeczno-kulturowych, które z kryzysu wyszły wzmocnione.

Na takim — skrótowo tu zarysowanym — tle wychowanie (bez dobrych rokowań na skuteczność w zakresie przywracania pozytywnych



motywacji do uznawania ideologicznych uzasadnień systemu społeczno-politycznego za słuszne i własne) zastępowane jest manipulacją, dotyczącą tak całych struktur państwowych, społecznych i kulturowych, jak i mniejszych grup, instytucji i organizacji, jak i — wreszcie — pojedynczych ludzi, ich świadomości, osobowości, zachowań. Manipulacje te stosowane są zatem jako strategie stabilizacji państwa i społeczeństwa oraz jako socjotechniki, psychotechniki i antropotechniki oddziaływania na poszczególnych ludzi. Przy tym dotyczą operowania czynnikami obiektywnymi, jak i obrazem świata odbitym w świadomości społeczeństwa i pojedynczych ludzi.

Techniki (strategie) utrzymywania w równowadze państwa, będącego w stanie perturbacji, dysfunkcjonalności i anarchii mogą być na przykład (wg J. Staniszkis, 1982) następujące: 1) bariera wyobraźni (postrzeganie sytuacji jako bezalternatywnej); 2) regulacja poprzez kryzysy (ponieważ kryzysy powtarzają się, można się do nich odpowiednio przygotować, rozłokowując odpowiednio wybuchy, łagodząc, demonstrując „zmiany” pałacowe i stosując retorykę „odnowy”); 3) korporacyjna struktura artykulacji interesów, segmentacja społeczeństwa na lepsze i gorsze kategorie; 4) mechanizm podwójnego związania aparatu władzy (im większy wzrost niezadowolenia, tym większe gratyfikacje dla tego aparatu); 5) sztuczne odtwarzanie „opinii publicznej” — w pełni kontrolowanej i używanej dla stabilizacji systemu i przetrwania elit władzy; 6) mechanizm „represyjnej tolerancji” (podtrzymywanie elitarnych „wentyli” krytyki oraz ograniczonej i kontrolowanej opozycji); 7) surrealistyczna retoryka, używanie słów i operacji semantycznych wbrew ich treści i w sprzeczności z potocznym doświadczeniem i zdrowym rozsądkiem, np. potrzeba dyktatury proletariatu wobec proletariatu) konieczność użycia przemocy przeciwko klasie robotniczej, gdyż działa ona wbrew własnemu interesowi; poszukiwanie „przeciwników klasowych” wśród tych, którzy są jedyną szansą przetrwania i wyjścia z kryzysu (tj. w chłopstwie i inteligencji twórczej i tych, którzy są czynnikiem stabilizującym system, tj. w Kościele i znowu w chłopach); 8) spychanie istoty konfliktów na marginesy społeczne.

Niezwykle ważna w manipulacji w skali makro jest walka o wbudowanie w masową świadomość f a s a d y j ę z y k a przesłaniającej rzeczywistość. A. Piotrowski (1983) opisuje, jak to entropii ładu społeczno-politycznego, narastającej apatii i poniechaniu przez ludzi wyborów systemu wartości, lokowaniu konfliktów na marginesach (np. koncentrowaniu uwagi na rzekomym konflikcie partii i Kościoła, w istocie przecież współdziałających na rzecz stabilizacji status quo) towarzyszą: rytualizacja języka środków masowej komunikacji (szczególnie rytualizacja języka rewolucyjnego, stosowana dla ochrony uprzednich stanów rzeczy,

a przeczącego jawnie zachowaniom jego nadawców) oraz schizoidalność form dialogu, to znaczy stosowanie zasad i form dialogu zamkniętego (niejawność wypowiedzi; instytucjonalne bariery dostępu do informacji; wykluczanie pewnych kategorii ludzi jako prawomocnych nadawców; hierarchiczna kompetencja komunikacyjna; ograniczanie form komunikowania — wykluczenia równoprawnej negocjacji; prawda jako instrument skutecznego działania, a nie — etyczny cel porozumienia i funkcja komunikacyjna tekstu).

Centrum, dysponujące zarazem dystrybucją dóbr, informacją i środkami masowego przekazu oraz aparatem przymusu, może — przy konsekwentnej organizacji swych działań — uzyskać w poszczególnych ludziach taki obraz świata zewnętrznego, że powstrzymuje to ich od działań emancypacyjnych, od artykułowania programów roszczeń społecznych i komunikowania się w tym celu z innymi ludźmi. Wiesław Łukaszewski (*Szanse rozwoju osobowości*, 1984) za wystarczające uznał sprężenie ze sobą czterech typów oddziaływań bezpośrednich (na sytuację i jej postrzeganie — poprzez: sterowanie nierównościami, deficytem dóbr, blokadę wyjść i nadkontrolę) oraz dwóch rodzajów działań pośrednich (na świadomość — poprzez propagandę i edukację). Podobnie J. Rudniański (1983) dokonał analizy skuteczności czterech „antropotechnik”, metod „niezbrojnej walki w gęstym otoczeniu”: metody stwarzania i operowania sytuacją deprywacyjną; metody potęgowania potrzeb nieelementarnych; kanalizacji ideałów i intensyfikacji lęku. W. Łukaszewski poddał też analizie dominujące taktyki osiągania w toku socjalizacji i inkulturacji (wychowania naturalnego w systemie społecznymi kulturowym). Píše on, że jeżeli wśród tych technik dominują: karanie nad nagradzaniem, rywalizacja nad kooperacją, smutek nad radością, kontrola nad zaufaniem, pasywność nad aktywnością, antagonizmy i nierówności nad równością i partnerstwem — to osiągamy w efekcie człowieka zorientowanego egocentrycznie (a nie prospołecznie), konserwatywnie (a nie prospektywnie), obronnie (a nie innowacyjnie), zewnątrzsterownie i biernie (a nie wewnątrzsterownie i czynnie). Nasz system społeczny zdawał się spełniać w końcu lat siedemdziesiątych wszystkie cechy warunków zewnętrznych, sprzyjających takiemu rozwojowi ludzi. Występowały w nim (zacytuje tu tę listę za W. Łukaszewskim): samoimitacja i rutyna; zagrożenia i pozbawienie nadziei; nieracjonalne komplikowanie świata; systemy indoktrynacyjne, wywołujące fanatyzm, oportunistyczny, nietolerancję, opór i bunt; chaos w systemie celów i kryteriach ocen; hierarchiczność; autorytaryzm (władczość z poddańczością); biurokracyzm (bezduszny, formalistyczny, urzędowiony stosunek do ludzi); sakralizacja i dogmatyzm (nadawanie rzeczom, ludziom, wydarzeniom i słowom zwyczajnym statusu nienaruszalnej świętości

i narzucanie postawy nieuwewnętrznionej obrzędowości); nietolerancja wobec odmienności wartości i norm zachowania; blokady i selekcje informacji oraz ograniczanie fantazji (wdrukowywanie w świadomości tego, co niemożliwe, raz na zawsze ustalone, nienaruszalne).

Efektom tego jest uzyskanie dominujących wzorów kultury (tj. uznawanych wartości i norm zachowania): rzeczy, posiadania, żywołu, indywidualizmu, nietolerancji i sentymentalizmu. Czyli efekt ten jest przeciwny do tego, który jest sformułowany w demokratycznym i humanistycznym ideale wychowania człowieka wielowymiarowego, twórcy, kontynuatora i orędownika współpracy i tworzenia, kultury planowania, racjonalizmu, tolerancji, a także współdziałania na rzecz zmiany.

W wymiarze makrospołecznym dominującymi wzorami kultury politycznej staje się — w efekcie tych strategii i technik oddziaływań na ludzi — kultura zaściankowa (cechująca się dystansem do systemu politycznego, połączonym z oczekiwaniem od systemu i od polityki zagwarantowania poczucia bezpieczeństwa) i kultura poddańcza (niezadowolenie z systemu politycznego, połączone z poczuciem niemożności dokonania zmian). Natomiast marginalna i w zaniku jest kultura obywatelskiego uczestnictwa, polegająca na dominacji u jej wyznawców przekonań o konieczności zmian w systemie politycznym (z ich udziałem) w kierunku większego pluralizmu, partycypacji politycznej, większej ilości i szerszej płaszczyzny działań demokratycznych instytucji i urzędów w systemie (wg wyników badań „Polacy '81, '84 i '88”, IFiS, 1982/1984, 1985, 1989).

Taki obraz osobowości społecznej i dominujących w społeczeństwie wzorów kultury, w tym kultury politycznej, pochodzi z końca lat siedemdziesiątych i z przełomu dekad. Jeżeli jednak — mimo ukazanej tu atrofii osobowości upowszechnienia i głębi kultury autorytarno-mieszkańskiej — nastąpił eksplozywny wybuch rozszczeń, to był on głównie skutkiem rozbieżności w obiecanych poziomie konsumpcji materialnej a rzeczywistymi możliwościami zaspokojenia rozbudzonych aspiracji hedonistycznych, orientacji na pospieszne urządzenie dostatniego i wygodnego, łatwego życia.

Dopiero zastosowanie pełnego arsenału technik manipulacji mogło przynieść okiełznanie „rozpasanej demokracji” — żeby użyć języka T. Konwickiego — i powrót do tamtych punktów wyjścia, to jest do powszechnej zewnątrzsterowności ludzi i autorytaryzmu sił i ludzi przewodzących społeczeństwu. Różnica pomiędzy tymi punktami jest jednak zasadnicza. Ze świadomości społecznej musiał zostać wytracony miraż Polski dostatniej, w czołówce państw cywilizowanych, na czele narodów poszukujących nowego ładu społeczno-politycznego.

Społeczeństwo w biedzie, „bez wizji i nadziei” (jak to określił w Ja-

blonnie B. Suchodolski, 1984), zepchnięte z marzeń o realizacji swych wielkich narodowych wartości do troski o przetrwanie, do lęku o uniknięcie najgorszego, musiało skarcić w swych dążeniach i oczekiwaniach. „Przeżyć za wszelką cenę!” — oto, co tylko pozostać mogło z dumnego „dekalogu odnowy”. Jest to przejście w krótkim czasie od próby wzniesienia się społeczeństwa na poziom postkonwencjonalny do poziomu przedkonwencjonalnego, do fazy unikania cierpień (J. Habermas, M. A. Kaniowski, L. Witkowski).

Czy takie społeczeństwo podda się prowadzeniu i sterowaniu w zaspokajaniu elementarnych potrzeb każdemu, kto zaoferuje przekonujący system wartości (bądź powrót do rytualnych form zaspokajania potrzeb duchowych)?

Istnieje wysokie prawdopodobieństwo wessania przez ludzi w kryzysie tożsamości, przez społeczeństwo w pustce aksjonormatywnej nowej wykładni sensu, nowej utopii, nowej religii. Bo być może tam, gdzie nie ma już nadziei — pojawić się musi WIARA. Beznadzieja przecież nie wykorzenia z ludzi „głodu sensu”, „głodu katechizmu” wartości nie zdradzonych, pewnych, nadających życiu jako takiemu wartość nie tylko biologiczną.

W warunkach obiektywnych, społecznych i kulturowych, w jakich realnie funkcjonujemy, wskazuje na możliwość ponownego odrodzenia się i krzewienia e t a t y z m u, jako substancji ideologii i programu dalekosiężnego rozwoju kraju.

\*  
\*                      \*

Dlaczego mówimy tu o p o n o w n y m o d r a d z a n i u się etatyżmu, to jest kultu państwa jako wartości najwyższej, uzależniania ludzi od woli i decyzji ich „reprezentantów” (funkcjonariuszy państwa), zgody na blokowanie rozwoju osobowości na poziomie akceptacji zastanych i przepisanych „z góry” ról?

Powiadamy: „ponowny etatyżm”, gdyż raz już w historii Polski niepodległej XX wieku przydarzył się w wyniku kryzysu przełomu lat dwudziestych i trzydziestych, dla ostrzeżenia przed niebezpieczeństwem jednostronnego rozerwania harmonii uspołecznienia i upaństwowienia jako celów rozwoju społecznego i wychowania ludzi po II wojnie pojawiły się bardzo wcześnie, bo tuż po jej zakończeniu.

Chałasiński w *Spółczeństwie i wychowaniu* (1947) znakomicie opisał, jak społeczeństwa europejskie, po upadku uprzednich systemów wartości i w sytuacji kryzysu, wessały, przyjęły totalitarne ideologie państwowe, które doprowadziły do największych zbrodni przeciw ludzkości i do wojny najbardziej nieludzkiej w historii. Podobnie T. Parsons scharaktery-

zował anomię jako warunek sukcesu ideologii faszystowskiej, będącej najwyższym wyrazem kultu państwa i jego wodza.

Młynarski tak w latach trzydziestych charakteryzował ówczesnie lansowaną ideologię etatyzmu: „1. Nie ma i nie może być granic władzy państwowej. Przed interwencją państwa nie ma ucieczki i być nie może, nie powinno. 2. Jedynym dysponentem wszechwładzy państwa winien być wódz, jako szef monopartii. 3. Skoro państwo jest wszechwładne, a jedynym dysponentem tej wszechwładzy jest wódz — dyktator, to musi obowiązywać tożsamość rządu i państwa. W takim razie nie ma logicznie miejsca na krytykę rządzącej władzy i wszyscy są zobowiązani do biernego posłuszeństwa” (za W. Giełżyńskim, *Odchodzenie*, 1982).

Głęboko niepokoiło to postępowych działaczy nauczycielskich, badaczy oświaty i uczonych tego okresu. W pracy *Walczymy o szkołę* wydanej w 1936 roku Marian Falski (ps. Rafał Praski) pisał w rozdziale o „warunkach swobodnej pracy nauczyciela”: „W żadnym zawodzie (lekarze, inżynierowie itp.), nawet najbardziej odpowiedzialnym, nie traktuje się pracowników z podobną nieufnością i nie nęka tak niegodnym cenzurowaniem, jak obecnie w zawodzie nauczycielskim. [...] Jest rzeczą znamionną, iż na to wszystko, na kontrolerów nauczycieli trwoni się środki, natomiast nie tworzy się żadnych poważniejszych ośrodków wiedzy i myśli pedagogicznej, nie popiera się ruchu naukowego, nie otacza się opieką ognisk żywszego postępu. A przecież z tych właśnie źródeł czerpać mogłoby szkolnictwo naprawdę ożywcze pierwiastki”.

O „ideowym obliczu programów szkolnych” tak w tejże pracy pisał Marian Falski:

„Obecne programy, mające odpowiadać nowemu ustrojowi, stanowią zlepek rozmaitych wskazań, lepszych i gorszych, nie tworzą natomiast żadnej jednolitej konstrukcji ideowej. Toną w powodzi drobiazgowych i zbędnych wskazówek metodycznych, a nie wytykają szkole jasno jej właściwych zadań [...]. Wszelką twórczość autorską, a tym samym i wszelki postęp na polu pomocy naukowych i podręczników, zabija szablonowa cenzura i ciasny monopol.

Wbrew pozorom istota ostatniej reformy programów szkolnych tkwi nie w zmianie zakresu programu nauczania i nie w zmianie stosowanych metod, ani nie w podstawach psychologicznych i dydaktycznych, lecz w tendencjach zmierzających do wychowania zdyscyplinowanych obrońców obcego ustroju społeczno-gospodarczego, krzywdzącego szerokie masy pracujące i obecnej formy autokratycznego, w interesie tego ustroju rządzenia krajem. [...]

Stąd poszukiwanie oparcia wychowania młodzieży w dogmatach [...] Stąd zamiast wychowania społecznego, li tylko tresowanie młodzieży w doktrynie »wychowania pań-

st w o w e g o « [podkr. Z. K.]. Stąd też małowartość i brak idei przewodniej w doborze codziennego materiału szkolnego.

Człowieka czynu, człowieka twórczej myśli — takie warunki nie wychowują. Dla nauczycieli i dla uczniów czynią one pracę nudną, suchą, w znacznej mierze bezcelową, nie związaną z nurtem ich bezpośrednich zainteresowań zjawiskami otaczającego i ulegającego szybkim przemianom życia”.

Twórca systemu pedagogiki ogólnej Kazimierz Sośnicki istotę zadań wychowania (celowego i zorganizowanego) upatrywał wówczas (1933) w rozwiązywaniu „kolizji etosów”: społecznego i państwowego. Już wtedy w obszernej pracy *O wychowaniu państwowym* stworzył podstawy wychowania jako dialogu, jako medium w konfliktach wartości i dążeń państwa i społeczeństwa. Wychowanie w jego ujęciu miało być harmonizowaniem w osobowości dzieci i młodzieży uspołecznienia i przystosowania do ról obywatelskich (etatyzacji).

Ten na wskroś nowoczesny i aktualny do dziś projekt nie tylko nie mógł być popularny w tej epoce monopolu państwa, monopartii i kultu wodza. Nic też nie przeszkodziło na początku lat pięćdziesiątych uznać autora za reprezentanta sanacyjnej doktryny wychowania państwowego, a zatem za pedagoga niesocjalistycznego (spowodowało to przesunięcie profesora w stan spoczynku i zawieszenie prowadzonego przezeń kierunku studiów).

\*

\*

\*

W okresie wojny, zwłaszcza u jej schyłku i po odzyskaniu niepodległości ożyły spory o ustrojowy kształt państwa. Wśród zwolenników socjalistycznych przemian ustrojowych wyrażano obawy przed skutkami pełnej centralizacji i gigantyzacji dyspozycji własnością środków produkcji, co może być zgubne dla inicjatywy społecznej, wspólnotowej, spółdzielczej. Polemiki te były szczególnie żywe w obrębie ruchu ludowego przed jego zjednoczeniem, jak i pomiędzy socjalistami i komunistami przed zjednoczeniem ich partii.

Bardzo wcześnie, bo tuż po wojnie, zarysowały się głębokie obawy, że ponownie może ulec pomyleniu w ideałach i programach wychowania uspołecznienie i „upaństwowienie”. Szczególnie wyraźnie określiła to Maria Ossowska w pracy *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym* (1946), wydanej przez Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych. Przez *u s t r ó j d e m o k r a t y c z n y*, który miał być w Polsce nareszcie urzeczywistniony, rozumiała autorka taki „ustrój, w którym nie ma uciskających i uciskanych, uprzywilejowanych i upośledzonych, ustrój, w którym jak największa liczba obywateli pociągnięta jest do kształtowania

życia zbiorowego, ustrój, w którym w atmosferze swobody każdy rozwinać może swoje możliwości. Mówiąc o uprzywilejowaniu czy upośledzeniu mamy na myśli wszelkie typy uprzywilejowań i upośledzeń, nie tylko ekonomiczne. Demokracja w tym rozumieniu będzie wykluczała istnienie jakichkolwiek obywateli pierwszej i drugiej klasy..."

Jakie cechy osobowości, „rysy” winien mieć uspołeczniony obywatel w takim demokratycznym społeczeństwie? Profesor Maria Ossowska tak charakteryzuje ów wzór obywatela w ustroju demokratycznym: 1) Powinien on mieć aspiracje perfekcjonistyczne tak wobec życia zbiorowego, jak samego siebie. 2) Charakteryzować go powinna otwartość umysłu, to znaczy umiejętność „chłonięcia rzeczy nowych i poddawania rewizji swoich poglądów, zwłaszcza jeżeli uległy zmianie fakty, na podstawie których poglądy te się ukształtowały”. 3) Oprócz chłonnego umysłu powinien odznaczać się dyscypliną wewnętrzną, zdolnością do długodystansowego wysiłku, organizowanego przez trwałe i spójny system wartości, „mocny kręgosłup”. 4) Kolejna cecha to tolerancja, rozumiana jako „umiejętność szanowania cudzych potrzeb i cudzych opinii, których nie dzielimy”. 5) Człowieka tego cechuje aktywność, pojmowana jako „czynność ulepszająca pod jakimś względem warunki, w których się żyje, pewna działalność na rzecz jakiegoś awansu, czy to idzie o aktywność tego, kto zabiega o poprawę swojej osobistej sytuacji materialnej, czy tego, kto zabiega o to, by świat uwolnić od wyzysku. Bierność jest akceptowaniem otaczającej rzeczywistości bez prób ulepszania” [podkr. Z. K.]. 6) Kolejną pożądaną cechą uspołecznionego obywatela jest odwaga cywilna, przypisywana temu, „kto głosi swoje przekonania i broni ich, mimo iż naraża przez to różne żywotne interesy, mimo iż grozi mu z tego powodu nieżyczliwość ludzka i ludzkie oszczerstwa, że zamykają się przed nim możliwości kariery”. 7) Człowiek taki powinien odznaczać się uczciwością intelektualną, umieć żyć bez „samoułud”, bez zakłamania, bez „załgania” i 8) być krytycznym, „opornym na odurzanie”, żądać uparcie „uzasadnień”; 9) być odpowiedzialnym za słowa. Maria Ossowska w tym wzorze uspołecznionego obywatela wyróżniła też zespół cech, które nazwała (10) uspołecznieniem, na które składają się zainteresowania i kompetencje nieosobiste, przewyciężenie egocentryzmu i dostrzeganie cudzego interesu, ofiarność i służba społeczna, poczucie odpowiedzialności za życie zbiorowe, umiejętność współdziałania, rozumienie aspiracji innych do osobistego doskonalenia według własnych wzorów, poszanowanie sfery prywatności innych ludzi i równości praw wszystkich ludzi. (11) Człowiek wzoru M. Ossowskiej powinien odznaczać się rycerskością postawy wobec przeciwnika w walce, „nie chęłpić się w wypadku wygranej i nie okazywać złości w wypadku przegranej”, nie

szkalować wroga. Ponadto człowiek ten powinien odznaczać się (12) wrażliwością estetyczną oraz (13) poczuciem humoru.

Szczególnie ważne i wymowne, zarówno z perspektywy doświadczeń przedwojennych i wojennych i z naszej współczesnej perspektywy wielokrotnych zakrętów najnowszej historii, jest końcowe zastrzeżenie Marii Ossowskiej, dotyczące relacji człowieczeństwa, uspołecznienia i uobywatelnienia.

„W wykazie własności, składających się na nasz wzór osobowy, nie było mowy o stosunku obywatela do państwa. Nie jest to przeoczenie. Rozwijać specjalnie tego stosunku po prostu nie ma potrzeby, stawialiśmy bowiem sprawę na szerszym gruncie omawiając zachowanie się człowieka w jakimkolwiek zrzeszeniu ludzkim, a więc tym samym i w takim, które się nazywa państwem. Człowiek uspołeczniiony w sensie przez nas przyjętym byłby uspołeczniiony w każdej gromadzie, czy to w jakiejś grupie lokalnej, jak samorząd wiejski, czy w grupie o szerszym zasięgu. Werbalistyka państwowo-twórcza, jaką karmiono nas przed wojną, idąc za wzorem państw totalnych, jest potrzebna tam, gdzie się chce wmówić obywatelom, że są tylko pionkami pracującymi dla państwa; jest ona natomiast zbędna w ustroju, w którym państwo jednoczy, organizuje, koordynuje, ale nie żąda dla siebie boskiego kultu”.

Zdumiewająca jest ostrość widzenia niebezpieczeństwa etatyżmu w budowaniu wymarzonego ustroju prawdziwej demokracji uspołeczniionych obywateli, a jeszcze bardziej przenikliwość tej przestrogi z punktu widzenia tego, co stało się dalej. Oto wkrótce, w czasach wojennego etatyżmu i niepowsięgliwego centralizmu, „kultu jednostki” przełomu lat czterdziestych i pięćdziesiątych

„Doktryna marksowska, która posiadała tak silny rewolucyjny dynamizm [pisał Stanisław Ossowski w dziele *Struktura klasowa w społecznej świadomości* (1957)] w nowej postaci, jako doktryna państwowa, została przystosowana do potrzeb stabilizacji nowego ustroju i obrony nowych warstw uprzywilejowanych” (podkr. Z.K.). Szczególnie też stosowano teorię i metodę dialektyczną.

„Powołując się na dialektykę rozwoju — pisał tamże prof. S. Ossowski — można było usprawiedliwiać procesy, w których zwiększał się dystans dzielący rzeczywistość od postulowanego w przyszłości stanu rzeczy: w myśl takiej interpretacji procesów dialektycznych do osiągnięcia stanu zgodnego z postulatem równości można było zmierzać przez walkę z tendencjami egalitarystycznymi, nawet przez walkę z tendencją do uniezależnienia typu kartek żywnościowych dla dzieci od pozycji zajmowanych przez rodziców w okresach ogólnego niedostatku, ku stanowi wolności można było zmierzać przez jej coraz silniejsze ograniczenie”. Miał też autor nadzieję, że doniosłe wydarzenia z 1956 roku wykorze-



nią „nawyki z czasów ponurego mitu, którym usypiali sumienie ci, co się pogodzili z istniejącym stanem rzeczy: mitu o dziejowych koniecznościach objawionych dysponentom władzy”.

Nadzieje te okazały się płonne. W mało znanych szkicach socjologicznych, opublikowanych już w 1957 roku, Stanisław Lem w *Dialogach* zauważył, że z trzech metod regulacji systemu, który popadł w chwiejną równowagę — oscylację: 1) dawania obietnic bez pokrycia, totalną inflację i bezładne inwestowanie; 2) uruchomienia mechanizmów samoregulacji rynkowej i oddanie władzy masom pracującym; 3) nadmiernej korekcji systemu władzy (faszyzacja), wybrano znowu drogę, która zapewnia nawrót uprzedniego stanu i kolejny wybuch, to jest totalistyczną etatyzację.

Z perspektywy czterdziestolecia PRL tak pisał o tym Bogdan Sucho-dolski w referacie na rocznicową sesję PAN *Kultura w społeczeństwie — osiągnięcia, rozczarowania, nadzieje* (1984):

„...powstające państwo polskie nie miało być kontynuacją Drugiej Rzeczypospolitej: miało uzyskać inny kształt społeczny, a jego dalszy rozwój miał iść po drodze socjalizmu [...]. Rozpoczęły się czasy wielkiego zadania, polegającego na tym, by pozyskiwać dla socjalizmu coraz liczniejsze odłamy społeczeństwa. Sukcesy na tej drodze zapewniać miała silna władza polityczna oraz ideologiczne kształtowanie świadomości i postaw ludzi, dyskredytujące socjalizm w oczach społeczeństwa, a akcja wychowania ideologicznego przekształcała się w przymusową indoktrynację, wzmacnianą różnymi rodzajami rygorów i zagrożeń. Dla życia kultury była to ślepa ulica”.

Lecz mimo to „w tych czasach trudnych, w czasach, w których »ciemności kryją ziemię«, kształtowała się wizja socjalizmu, jako programu nadziei na budowanie ustroju sprawiedliwości społecznej i wspólnoty”. „Te wizje były [...] czynnikiem mobilizującym umysły i serca”.

W tymże referacie B. Sucho-dolski pisze, że wojujący o akceptację intelektualną, a następnie o hegemonię akademicką marksizm „miał być zaakceptowany, podobnie jak program socjalizmu w społeczeństwie”. „Niestety, w niektórych przypadkach spory te przekształciły się w próbę likwidowania stanowisk atakowanych, a także odsuwanie na boczny tor ludzi, którzy je zajmowali”.

Przypomnienie konfliktu programu i nadziei na uspołecznienie środków produkcji, stosunków między ludźmi i ludźmi samych z realiami wszechogarniających wpływów państwa, a ściślej — centrum politycznego z pierwszego dziesięciolecia Polski Ludowej, a zwłaszcza z początków niepodległości i z przełomu popaździernikowego, wydaje się tu szczególnie konieczne dla zrozumienia istoty i ciągłości kolizji uspołecznienia i etatyzacji przez całe najnowsze dzieje PRL aż do chwili obecnej. W czasach

tych bowiem ugruntowały się w doktrynie politycznej, w doktrynie wychowania i praktyce wychowania ideologicznego podstawowe cechy treści i form etatyzacji, jako zorganizowanego i zmierzającego do monopolu oddziaływania państwa na jednostki, mającego na celu podporządkowanie ich sobie i uzyskanie maksymalnego uniformizmu postaw i gotowości do poddawania się sterowaniu ich działań z zewnątrz. Jest to także ważne dla zrozumienia tego, w jaką formację intelektualną, ideologiczną, polityczną i moralną ukształtowano wtedy młodzież. A pokolenie to było szczególne (rocznik 1930 i okoliczne): już w dzieciństwie podświadomie chłonęło wpływy rodzimego etatyzmu i fanatyzmu, przeżyło gorycz przegranej wojny, widziało śmierć i gwałt zadany narodowi, uczestniczyło w bratobójczych walkach o kształt systemu i wreszcie poddało się wpływom okresu stalinizmu i ZMP.

Jaką doktrynę wtedy prezentowano młodzieży i jakie koncepcje wychowawcze lansowano i stosowano? Bez odpowiedzi na te pytania trudno jest zrozumieć późniejsze nawroty do nich, zwłaszcza w koncepcjach reformy oświaty i koncepcji systemu wychowania w latach siedemdziesiątych, podjętych przez tamto pokolenie.

Rekonstrukcji takiej dokonał w problemie węzłowym 11.4. A. M. Kaniowski („Edukacja i socjalizacja a sposób uprawomocniania ładu społecznego”, 1983), a wcześniej A. Radziwiłł. Najczęściej funkcjonujące wtedy hasła były jednocześnie eufunkcjonalne i dysfunkcjonalne. I tak — zasada społecznej własności produkcji miała doprowadzić do sprawiedliwości materialnej i równości efektów (nie tylko do równości wobec prawa i równości szans). Zapewniło to nadzieje na awans klas podstawowych i rzeczywisty awans wielkich rzesz młodzieży, ale stało się źródłem żądań społecznych, uznawania państwa za odpowiedzialne za nie zrealizowanie tych roszczeń. Prawo do pracy przekształcono w obowiązek, co doprowadziło do szybkiej ewolucji od entuzjazmu i wysokiej motywacji do przymusu. Efekt: mało wydajna praca, skrywane bezrobocie, instrumentalne traktowanie pracy (alienacja), poczucie niesprawiedliwości, niskie morale pracownicze, rozkradanie majątku państwowego („to nie nasze, to państwowe”). Klasy robotnicza i chłopska stały się prawnie uznanym podmiotem władzy. Ponieważ nie mogą tego czynić bezpośrednio i ze względów organizacyjnych, i ze względu na ich niedojrzałość, w ich imieniu rządzi partia — awangarda klas panujących, mająca prawo do dyktatury w imię zasad zwycięskiej rewolucji. Jednakże ma to i swoją stronę dysfunkcjonalną — klasa robotnicza może kiedyś zażądać władzy bezpośredniej.

Hasło przewodniej roli partii i zasada centralizmu demokratycznego miały też swoje dwie strony. Funkcja stabilizująca

polegała na rozmywaniu podmiotów decyzji, maskowaniu sprzeczności interesów, usprawiedliwianiu braku odpowiedzialności za błędne decyzje, podjęte ponad prawem, przez wiele podmiotów. Dysfunkcjonalność tych haseł polegała właśnie na nie ujawnianiu rozbieżnych interesów, braku wiarygodnej wiedzy o oczekiwaniach społeczeństwa. Praktyka ta prowadziła do „osamotnienia władzy”, obrażania się na społeczeństwo, do narastania z biegiem lat utraty prawomocności panowania.

W sferze światopoglądowej posługiwano się następującymi argumentami, składającymi się na swoistą opcję dziejów i aktualnej rzeczywistości. Dzieje osiągnęły i przekroczyły próg dojrzałości wraz z rewolucją proletariacką, która była momentem przejścia do „królestwa wolności” i która wprowadziła nową partię na scenę. My ten moment zastaliśmy i jako zdeterminowani przez historię możemy i musimy poddać się tej konieczności, o której wiedzą dysponuje partia. Społeczeństwo postrzegane jest jako dychotomiczne (nowe — stare; nasze — ich, obce; socjalistyczne — burżuazyjne, wrogie). Słuszna jest jedyna, naukowa interpretacja świata zgodna z wykładnią doktryny naukowego komunizmu (np. „Krótka historia WKP(b)”). Teoria i praktyka, opis świata i jego ocena stanowią jedność. Kreatorem historii jest podmiot społeczny — klasa, reprezentowana przez partię, przez władzę. Efektem tego była optyka niewrażliwa na ewidentne odstępstwa od głoszonych ideałów, uznawanie cezury dziejów „przed” i „po”; lekceważenie sfery obserwacji zjawisk z punktu widzenia istoty rzeczy i perspektywy rozwoju; odrzucenie zasady większości. Rezultatem osobowościowym był wysoki poziom perseweracji (sztywności) intelektualnej, autorytaryzmu oraz polityzacja, kolektywizm, dyspozycyjność i dogmatyzm treści przekonań i postaw.

W doktrynie ideologicznej szczególnie usytuowana była władza. Ma ona wartość autonomiczną. Jej zdobycie przez partię i utrzymanie jest warunkiem pełnienia roli podmiotu powszechnego. Jest z natury dobra, gdyż jest powierniczką dobra ludu, dobra klas podstawowych i ma wgląd w istotę rozwoju. Demokracja polega na przyjmowaniu ról na scenie politycznej, według scenariusza, zaprojektowanego przez centrum, przez Kierownictwo.

Wychowanie polityczne oznacza wdrażanie do przyjmowania ról ułożonych według tego scenariusza oraz wykształcenie w obywatelach maksymalnej dyspozycyjności. Na model wychowawczy w Polsce z lat 1948—1956 składają się koncepcje procesu wychowania i atmosfera polityczna (w życiu społecznym nie ma sfer niepolitycznych). Utożsamiano wtedy wychowanie z propagandą ideowopolityczną. Prowadzono do samoświadomości, że „nowy człowiek”, ukształtowany według tej ideologii, jest warunkiem rozwoju i obrony nowego ustroju. Nie-

adekwatność ideału społeczeństwa oraz człowieka i rzeczywistości samej rozstrzygano przez wprowadzenie zasady spontaniczności i pryncypialności, które w połączeniu dawały „podstawę spontanicznej uległości”. Model wychowawczy cechowały: dychotomiczność i kontrastowość; założenie o pełnej wyjaśnialności świata i pełnej wychowalności człowieka; prymat interesów i działań kolektywu; zniesienie granicy pomiędzy tym co publiczne i prywatne (co dawało tłumienie indywidualizmu, eskapizm, oportunizm i podwójną, schizoidalną tożsamość), kolektyw był celem i środkiem maksymalizacji kontroli; dominowała socjotechnika działania pośredniego przez „aktyw” grupy rówieśniczej; zasada kierowniczej roli nauczyciela i wychowawcy (będącą uszczegółowieniem i przeniesieniem zasady kierowniczej roli partii). Zastosowany w praktyce model ten — zdaniem M. A. Kaniowskiego — zamyka zdolność rozróżniania problemów technicznych od praktyczno-moralnych. Szczególnie rozumiano też wtedy zasadę naukowości i intelektualizmu — jako swobodne, osobiste dojście do przekonania o słuszności celów przyjętych przez władzę. Wiąż wychowania z życiem rozumiano jako przyswajanie aktualnych celów, wyrażanych w aktualnie przyjętym języku haseł i przemówień przywódców.

Tak więc tylko wychowanie nastawione na całkowitą i bezkrytyczną akceptację władzy (etatyzację), a nie ukształtowanie własnego systemu wartości i światopoglądu, mogło — według tego modelu — zagwarantować sukces; osiągnięcie lojalności wobec zastanego porządku społecznego i jego strażników, funkcjonariuszy.

Model ten — zrekonstruowany przez A. M. Kaniowskiego — zachował, zdaniem autora, aktualność do dziś. Podstawowa modyfikacja polega na skracaniu perspektywy rewolucyjnej, aż do osiągnięcia zewnętrznych oznak ładu i porządku, stabilizacji społecznej i dyskursu pozornego jako jedynych składników wizji rozwojowej.

Słuszna wydaje mi się ocena wyrażona przez Kazimierza Sośnickiego. Po analizie kierunków i prądów pedagogicznych w XIX i XX stuleciu, po napisaniu w latach trzydziestych oryginalnej koncepcji wychowania jako środka właściwego rozwiązywania konfliktów etosu społeczeństwa i państwa, po analizie tego, co obserwował wnikliwie w wychowaniu przed rokiem 1956, tak napisał w książce *Istota i cele wychowania* w roku 1974:

„Zjawiała się idea wychowania państwowego, wyprowadzająca cele wychowania z politycznych dążeń państwa. Czasami dążenia te były uzasadniane powołaniem się na prąd i kierunek ruchów polityczno-społecznych, ogarniających całość obywateli. Przy tym ruchy te starano się przedstawić jako powstające samorzutnie i jako budzenie się nowych sił społecznych. Najczęściej jednak były one koncepcją ograniczonej grupy ludzi, którzy drogą agitacji, łączonej często z terrorem, zdołali rozbudzić

w szerokich sferach uznanie dla wartości przez siebie propagowanych [...] wartości te i dążenia z nimi związane nie miały żadnego uzasadnienia naukowego" (s. 197).

Historia zwycięstwa etatyzmu nad społecznieniem w wychowaniu powtórzyła się więc, przy czym po raz drugi „zwycięstwo” było pełniejsze, a skutki głębsze, rozleglejsze i trwalsze.

Ludzie, będący „produktem” tamtego czasu i tamtych modeli wychowawczych, będący osobowościowym autorytarnym odbiciem podwójnego „echa wojny” (wpływu jej samej i repliki faszyzmu w okresie stalinowskiej dyktatury) realizowali wielkie reformy oświaty i wychowania w latach 1968—1980.

W licznych pracach diagnostycznych i krytycznych dokonano „wiwi-sekcji”, a potem analizy przyczyn upadku i skutków tych reform. Szczególnie ważna — bo dokonana z perspektywy całej historii polskiej lewicy oświatowej — wydaje mi się ocena tych reform, dokonana przez Kazimierza Dobrzyńskiego (w pracy *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, 1982). Píše on, że „założenia i instrukcje nie podlegały żadnej dyskusji i żadnej krytyce” (s. 235), że „Głosy krytyczne, wypowiedane (zaledwie wypowiedane, gdyż o ich publikowaniu nie mogło wówczas być mowy) w środowiskach uniwersyteckich były tępione, a osoby wypowiadające słowa krytyki były w różny sposób szykanowane. Wszystko to działo się w atmosferze zachwytów nad sukcesami oświaty polskiej, pochwał wygłaszanych przez konformistycznych klakierów i karierowiczów, w rezultacie w pogłębiającym się klimacie zakłamania i coraz głębszego rozdziewu pomiędzy ideami, słowami i czynami” (s. 236).

Szkołę z projektów tej reformy określił jako „tendencyjnie antydemokratyczną, uniemożliwiającą osiągnięcie niezbędnego w końcu XX wieku, w centrum Europy, w kraju socjalistycznym poziomu wykształcenia przez całą młodzież. Zwłaszcza przez młodzież wiejską, małomiasteczkową, z rodzin nieinteligentkich...”, a „dla tych niedorastających poziomem inteligencji przewidywano specjalny program i specjalną sieć klas (szkół), tzw. uzawodowionych”.

Autor ubolewa jednak, że gdy w efekcie publicznego osądzenia błędów tej reformy w roku 1980 od reformy odstąpiono, to wylano dziecko z kąpielą, rezygnując z jej słusznych postulatów upowszechnienia ogólnego kształcenia średniego. Zwolennikiem tej ostatniej tezy był także Miłkołaj Kozakiewicz.

Na czym polegał etatyzm tej reformy? Z jednej strony — na powtórzeniu — za parawanem nowego języka, intelektualnej elegancji i spójności teoretycznej — koncepcji systemu wychowania do ról przewidzianych przez centrum polityczne i „rozpisanych” w szczegółach

treściowych, organizacyjnych, czynnościowych przez metodyków wychowania szkolnego. Dzięki temu wychowanie szkolne (na lekcjach i po nich, także w „dobrowolnych” organizacjach młodzieżowych) stało się, czy stać się miało, głównym i skutecznym środkiem stabilizacji politycznej i pozyskiwania akceptacji ideologicznej. Z drugiej strony — na takim ukształtowaniu sieci szkolnej, struktury szkolnictwa, układu funkcji sterowania, zarządzania i regulacji, na takim doborze treści programowych, aby oświata było podstawowym instrumentem stabilizacji i reprodukcji istniejącej struktury społecznej.

Obydwa te strategiczne instrumenty etatystycznego systemu wychowania w rolach i system samoreprodukującej oświaty blokowały więc zdolności młodego pokolenia do podmiotowej zmiany społecznej.

Wybuch robotniczy 1980 roku spowodował także obnażenie rzeczywistych celów, dotychczasowych i możliwych skutków społecznych tych manipulacji systemu oświaty i wychowania, ale zarazem postawił pytanie: jak w takich warunkach ogólnego kryzysu ekonomicznego i kryzysu wartości, w warunkach zniszczenia „infrastruktury psychologicznej” polskiego szkolnictwa, odsłoniętych zaniedbań warunków materialnych oświaty kształtować oświatę i wychowanie wolne od błędów etatyzmu, a służące optymalizacji rozwoju społeczeństwa i maksymalizacji rozwoju każdego jego członka?

Jak w takich warunkach uzyskać harmonię procesów personalizacji (wychowania tożsamej osoby), uspołecznienia i uobywatelnienia?

Złożoność tej sytuacji i płynące z niej zagrożenia ukazuje tragicznie brzmiąca dla mnie wypowiedź czołowego twórcy systemu wychowania rozumianego jako wdrażanie do ról:

„Nie można wykluczać i takiego stanowiska, w myśl którego społeczeństwo planowo zunifikowanych jednostek dałoby się zaliczyć do rzędu idealnych. Wystarczyłoby tylko dodać, iż owa planowa unifikacja musiałaby objąć także zdolność ludzi do odczuwania pełni szczęścia w życiu w takim świecie.

Myślę wszakże, że taka koncepcja szczęśliwego, złożonego z jednakowych ludzi społeczeństwa, mogłaby być tylko dziełem chorego umysłu. Bowiem tylko chory umysł mógłby zakładać, że ludzie zechcą wyrzec się tego wszystkiego, czego w gruncie rzeczy wymaga ich człowieczeństwo: prawa do osobistej godności, do wolności wyboru własnej drogi życiowej, prawa do nieskrępowanego myślenia, do poszukiwania i nadawania własnemu życiu odrębnego, niepowtarzalnego — płynącego z własnych, niernarzuconych potrzeb duchowych — sensu” (H. Muszyński, *Wychowanie w społeczeństwie masowej unifikacji*, Poznań 1983).

Tak zatem autor, którego nazwisko skojarzono z najbardziej zaawar-

sowaną intelektualnie i najszerszej wdrażaną administracyjnie na skalę kraju koncepcją systemu wychowania etatystycznego, nie tylko odżegnał się od sposobu jej wdrożenia, ale uznał go za szkodliwy i mało rozumny. A przecież taka właśnie „szkoła” myślenia zyskała sobie w swoim czasie priorytet, nieledwie oficjalny monopol. Nie „zdejmuje” to przecież ciężaru problemu: jak wychować ludzi do ich maksymalnych możliwości, w pożytku ich dla społeczeństwa i państwa zarazem?

Sądzę, że najpierw muszą być spełnione warunki pierwsze: odzyskanie „wizji i nadziei” oraz odzyskanie prawomocności broniących ich, reprezentujących i realizujących je struktur politycznych i kulturowych, a nade wszystko — normalność gospodarcza.

1984